

INNOVACIÓN DOCENTE EN EDUCACIÓN SUPERIOR Y COMPETENCIAS INTERCULTURALES EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SOCIAL Y EDUCACIÓN INFANTIL

Carlos Vecina Merchante

Universidad de las Islas Baleares

Maria del Mar Oliver Barceló

Universidad de las Islas Baleares

Mercè Morey López

Universidad de las Islas Baleares

1. LOS DESAFÍOS PARA LOS PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN EN LA SOCIEDAD MULTICULTURAL

No cabe duda de que los procesos globales socioeconómicos acaban teniendo consecuencias en el espacio local, allí dónde las relaciones sociales cotidianas se hacen explícitas y configuran una realidad concreta y tangible. Los cambios locales generados por otros globales no son nuevos, aunque sí distintos por su inherencia al momento histórico en el que acontecen. Siendo uno de estos los movimientos demográficos actuales y los procesos de desigualdad y exclusión que padece parte de esa población inmigrante en los países más desarrollados económicamente (Gil, 2002). La “Sociología de la cotidianeidad” nos aproxima a ese entramado de relaciones cara a cara que ocurren en la cercanía y las consecuencias sobre las personas y los grupos (Ibañez, 2014), mientras el proceso migratorio es vivido en la sociedad de destino con la frustración de un itinerario fracasado, ante las barreras a la integración real y la falsa igualdad de condiciones sociales, impregnadas de un componente por origen social, geográfico, de género y de identificación etnocultural de la población inmigrante (Herrera, Alvarado y Herrera, 2018).

Esta realidad se ve reflejada en las aulas, sobre todo cuándo se trata de centros de elevada vulnerabilidad social y concentración de población de origen inmigrante o de minorías etnoculturales con dificultades sociales diversas. Siendo la segregación escolar con estas características, un determinante que puede incidir negativamente en las posibilidades de éxito del alumnado (García-Yepes, 2017). Los organismos internacionales ponen el foco de atención en la educación como un elemento clave en el desarrollo y sostenibilidad de las sociedades actuales. Se precisan políticas que apuesten por la justicia social y la igualdad de condiciones para toda la población, prestando especial atención a los colectivos más vulnerables, entre los que se

encontrarían buena parte de las personas inmigrantes procedentes de países en vías de desarrollo económico y ciertas minorías etnoculturales. Los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030 hacen énfasis en ello para conseguir sociedades más justas y menos desiguales (Naciones Unidas, 2018). La actual Ley de Educación en España considera de gran importancia la atención socioemocional del alumnado y su preparación, para tener herramientas suficientes que le permitan actuar en un mundo en continua transformación (LOMLOE, 2020).

Los centros educativos precisan del fomento del diálogo intercultural, una condición necesaria en una sociedad multicultural y en un mundo globalizado en el que la diversidad etnocultural es uno de los determinantes de la forma en que ocurren las interacciones sociales y la estructura social que las determina. Responder a las directrices de la Agenda 2030 implica trabajar la diversidad etnocultural en el aula desde la interculturalidad (Garreta, Macià y Llevot, 2020). Además, responder a esa realidad precisa de actuaciones interdisciplinares entre profesionales de la educación formal e informal, así como de otros agentes comunitarios, técnicos y ciudadanía (Klein, 2013; Jentoft, 2017).

La formación inicial en los estudios de Educación Infantil y Educación Social se convierte en un factor de importancia, pues se trata de formar a futuros i futuras profesionales de la Educación, con los que dar respuesta a los retos sociales que se plantean, junto al desafío de la elevada diversidad etnocultural existente en las aulas (y en la sociedad en su conjunto) lo que implica trabajar no sólo con el alumnado y en los centros educativos, si no también con las familias, el contexto y la comunidad. Para este modelo de intervención socioeducativa se precisan profesionales interculturalmente competentes y con capacidad para poder trabajar desde las edades tempranas, en las que tienen lugar los primeros pasos hacia una socialización externa a la propia familia (Slot, Romijn y Nata, 2019).

En estudios anteriores del equipo, se ha podido constatar la necesidad de actuar en contextos vulnerables bajo una mirada holística, lo que implica competencias interculturales y sociales, con las que no siempre cuenta el profesorado, además de las propias del trabajo colaborativo (Morey y Vecina, 2021). Los centros tienden a no desarrollar esas estrategias metodológicas, son una minoría los que trabajan con esas metodologías en las que se incluye a otros agentes educativos comunitarios y los que sí actúan junto a éstos, en la mayoría de los casos se trata de experiencias concretas, puntuales y sin una sostenibilidad en el tiempo (Vecina, Morey, Vallespir y Rincón, 2021).

2. UN PROYECTO DE INNOVACIÓN DOCENTE PARA AFRONTAR LOS RETOS DE UNA EDUCACIÓN COMUNITARIA INTERCULTURAL

2.1. La pretensión del proyecto

Partiendo de la premisa de la necesidad de actuar de forma colaborativa, con una formación adecuada en competencias interculturales y con la experiencia práctica, en el período formativo, de un trabajo interdisciplinar para actuar de manera conjunta en los procesos educativos de la infancia, se pone en marcha un proyecto de innovación docente en los estudios de Educación Social y Educación Infantil de la Universidad de las Islas Baleares. Una experiencia desde una metodología participativa y cualitativa, una estrategia que ayuda a interiorizar contenidos en las materias vinculadas a la educación e intervención intercultural. Se considera que son las metodologías activas y participativas las que llevan a los estudiantes a percibir el proceso de aprendizaje, como un proceso de mejora cualitativa tanto personal como profesional, y por tanto, se garantiza la adquisición de competencias de carácter relacional y cívico-social, esenciales para su formación práctica y en el desarrollo de estructuras sólidas de aprendizaje (Sotelino, Santos y García-Álvarez, 2019).

La hipótesis de trabajo del proyecto consiste en la consideración de que la participación activa del alumnado desde un trabajo colaborativo entre ambos estudios, de análisis de la realidad, reflexión y co-creación de un proyecto de intervención, junto con el trabajo interdisciplinar, puede mejorar las competencias interculturales del alumnado, para intervenir en contextos socioeducativos vulnerables.

Como objetivo general del proyecto se plantea: Favorecer la coordinación entre asignaturas de ambos estudios (Grado de Educación Infantil y Grado de Educación Social, de la Facultad de Educación) que implique, por un lado, la adaptación de los conocimientos trabajados en el aula sobre las competencias interculturales del alumnado y, por el otro, la interrelación entre los futuros profesionales de las dos titulaciones, como condición *sine qua non* para poder afrontar los retos educativos de la sociedad multicultural.

Como objetivos específicos, se encuentran los siguientes:

1. Fomentar el trabajo interdisciplinario entre futuros profesionales de la Educación Social y de la Educación Infantil y entre su profesorado.

2. Mejorar las competencias del alumnado para hacer frente a los retos educativos de la sociedad multicultural.
3. Promover el aprendizaje reflexivo orientado a una acción (profesional y ciudadana) vinculada con la realidad analizada.

2.2. Metodología

Está centrada en fomentar la participación activa del alumnado desde el aprendizaje realista. Para ello, se parte de dos actividades iniciales: a) Aplicación al alumnado de un cuestionario para valorar sus competencias interculturales; instrumento adaptado a partir de Romero, Vega y Campoy (2021) y de Ricardo y Medina (2013), cuyos resultados son compartidos y tratados en clase, y b) presentación de un caso práctico, basado en la experiencia de cinco centros de enseñanza con elevada vulnerabilidad y diversidad etnocultural, desde el que se generan espacios de debate y colaboración en grupos de trabajo, en las asignaturas correspondientes al primer semestre de los estudios indicados. Contempla también aspectos de la Investigación Acción y del Aprendizaje Servicio. La participación del alumnado en diferentes niveles de la investigación y la retroalimentación de los resultados ayuda a desarrollar su integración en la investigación (Calleja y Viedma, 2005).

Asignaturas en las que se implementa el proyecto en el curso 2022/23: a) Programas de Animación Sociocultural y b) Educación Intercultural, Intervención Socioeducativa e Inmigración del Grado d'Educació Social (ésta última corresponde al 2º semestre, ambas del Grado de Educación Social) y c) Familia y Escuela; d) Estrategias de Intervención Educativa en la Primera Infancia (Grado de Educación Infantil).

2.3. Planificación

La implementación del proyecto se lleva a cabo mediante dos fases encadenadas durante el curso 2022/23:

Fase I: Durante el primer semestre del curso se diseña y aplica el cuestionario sobre competencias interculturales, se comparten los resultados, se lleva a cabo un diagnóstico, debate y reflexión sobre las competencias interculturales, el conocimiento e interacción entre alumnado de los estudios de Educación Social y Educación Infantil, confrontándoles con un caso práctico y, finalmente, unas

conclusiones en torno a ello a partir de cómo podrían actuar colaborativamente en el caso planteado.

Fase II: En el segundo semestre, las conclusiones y la información recogida en los grupos de discusión y debate es presentada al alumnado de la asignatura Educación Intercultural, Intervención Socioeducativa e Inmigración del Grado de Educación Social, con la finalidad de que elabore un proyecto de intervención considerando el trabajo colaborativo de las figuras profesionales correspondientes a ambos estudios. Para el desarrollo del proyecto, se consideran tres espacios de relación y debate:

1. Grupo docente impulsor: constituido por el profesorado de las cuatro asignaturas de los dos estudios. Funciones: aportar material teórico y práctico al alumnado, velar para que el conocimiento adquirido sea óptimo y suponga un aprendizaje significativo en competencias interculturales, recoger evidencias para favorecer una retroalimentación en el proceso de aprendizaje, sistematizar y hacer devolución al alumnado de los diferentes debates, aportaciones, etc.

2. Grupo de alumnado dinamizador: constituido por 2/3 miembros del alumnado por cada una de las tres asignaturas del primer semestre (estudios de Educación Infantil y de Educación Social, en total 7 miembros). Este grupo participa en el proceso de aprendizaje, colaborando con la generación de debates en clase, la implementación de los instrumentos de recogida de información, etc. Este trabajo de dinamización y colaboración, mediante el aprendizaje servicio, ayuda al mismo tiempo a consolidar sus conocimientos, generar una visión crítica de la realidad, compartir con los compañeros y compañeras los resultados e incrementar sus competencias directas y transversales.

3. Equipo de trabajo global: Un espacio formado por el profesorado de las asignaturas y el alumnado dinamizador. Es donde se ponen en común los resultados obtenidos en los grupos de debate; la finalidad es consensuar unas conclusiones para que el alumnado dinamizador haga la devolución al grupo de su asignatura y sirvan (en un formato más amplio) para trabajar en el siguiente semestre con la asignatura de Educación Intercultural, Intervención Socioeducativa e Inmigración.

2.4. Avance de los primeros resultados del proceso y conclusiones

En la actualidad (2º semestre del curso 2022/23), el proyecto se encuentra en su segunda fase de implementación (es decir, todavía no ha finalizado), pero aún así pueden sintetizarse algunos resultados del proceso y del desarrollo del proyecto:

1. Durante el primer semestre se ha conseguido afianzar un equipo de trabajo compuesto por alumnado de ambos estudios y de profesorado de las asignaturas en las que se desarrolla. Un grupo compuesto por cinco docentes y siete alumnas que ha realizado sesiones de trabajo conjuntas, en las que se han revisado los resultados de la encuesta sobre competencias interculturales y se ha diseñado un documento de conclusiones para compartir con el resto de alumnado; también se ha diseñado la composición de los grupos de trabajo de cada asignatura y el contenido de un guión del que generar el debate, la reflexión y las aportaciones ante el caso práctico presentado.
2. El equipo de alumnado dinamizador ha podido trabajar y dinamizar los grupos de trabajo de las diferentes asignaturas, por lo que han participado con el alumnado de ambos estudios (Educación Social y Educación Infantil), una experiencia que les ha permitido conocer de primera mano el conocimiento que tiene el alumnado de cada estudio respecto a los futuros y futuras profesionales del otro, además de contrastar el suyo propio.
3. La existencia de un espacio de clase, para que cada miembro del equipo de alumnado dinamizador pudiera compartir con su grupo las conclusiones de su experiencia, ha ayudado a entender en el resto del grupo la importancia de participar en proyectos que permitan la interacción entre alumnado y de considerar la necesidad de un trabajo colaborativo en su futuro profesional.
4. Los resultados de la aplicación del cuestionario sobre competencias interculturales no han sido concluyentes a priori, precisan de un mayor análisis por considerar que muchas de las respuestas siguieron un guión próximo a la “deseabilidad social”, sería objeto de interés en otros análisis; en este caso, ha sido importante para introducir al alumnado en la reflexión y el debate, conocer los elementos que forman parte de dichas competencias y cuestionarse hasta qué punto las tienen o no adquiridas.
5. En la última fase, una vez el alumnado de la asignatura de Educación Intercultural, Intervención Socioeducativa e Inmigración haya diseñado su proyecto, se le aplicará el cuestionario de competencias interculturales, momento en el que se podrá visibilizar si hay diferencias entre el alumnado que no ha participado de este tipo de iniciativas (se aplicó en las otras asignaturas previamente a la implementación del proyecto en su primera fase) y aquel que ha trabajado desde una perspectiva de amplio espectro en la intervención intercultural.
6. Parte del equipo de profesorado ha incrementado su implicación y el trabajo en colaboración, con la participación en proyectos de investigación relacionados con la temática.

Siguiendo la línea planteada al inicio de este capítulo, se considera necesario ahondar en proyectos de innovación docente que aborden la cuestión de la sociedad multicultural, desde visión educativa e intercultural y que esto ocurra en el momento de la formación inicial de futuros y futuras profesionales de los diferentes ámbitos o esferas educativas, en este caso de la Educación Social y de la Educación Infantil. Para afrontar los retos de la educación del siglo XXI se precisan iniciativas que fomenten estrategias de intervención entre diferentes figuras profesionales, dirigidas a la inclusión tanto del alumnado como de los diferentes equipos técnicos implicados (Blaya, Allenbach, Angelucci y Rebetez, 2020).

El proyecto ha permitido iniciar este proceso de relación entre los dos estudios de la Facultad de Educación (Universidad de las Islas Baleares). Una experiencia que se integra en las líneas estratégicas de dicho centro, en las que se enfatiza la participación del alumnado en iniciativas educativas, favoreciendo la interacción entre el alumnado de los diferentes estudios.

3. AGRADECIMIENTOS

Trabajo realizado en el marco del proyecto de innovación concedido por el Instituto de Investigación e Innovación Educativa (IRIE) n.º PID222408, Título: Educación Infantil y Educación Social: trabajando juntos para favorecer las competencias interculturales. Impulsado y financiado por el vicerrectorado de Personal Docente e Investigador y el vicerrectorado de Planificación Estratégica, Internacionalización y Cooperación, a través de la Oficina de Cooperación al Desarrollo y Solidaridad (OCDS) de la Universitat de les Illes Balears. Fue concedido al equipo autor de este capítulo en la convocatoria pública de ayudas para proyectos de innovación y mejora de la calidad docente (2022-2024), por lo que éste quiere dejar constancia de su agradecimiento a la financiación y al apoyo recibidos para la implementación y el desarrollo de este proyecto.

4. REFERENCIAS

Blaya, C., Allenbach, M., Angelucci, V. y Rebetez, F. (2020). Medidas socioeducativas y colaboración interprofesional: entre tensiones y nuevas estructuras profesionales. *Educatio Siglo XXI*, 38, 87-108. <https://doi.org/10.6018/educatio.413121>

Calleja, J. y Viedma, A. (2005). *Proyectos y estrategias de investigación social: la perspectiva de la intervención*. McGraw-Hill.

- García-Yepes, K. (2017). Procesos de integración social de inmigrantes en escuelas de Huelva, España: Diversidad cultural y retos educativos. *Alteridad*, 12(2), 188.
- Garreta, J., Macià, M. y Llevot, N. (2020). Educación intercultural en Cataluña (España): evolución de los discursos y de las prácticas (2000–2016). *Estudios Sobre Educación*, 38, 191–215.
- Gil, F. (2020). *La exclusión social*. Ariel.
- Herrera, J.A., Alvarado, J.A. y Herrera, L. (2018). Globalización y pobreza: propulsores de las migraciones internacionales contemporáneas. *Jangwa Pana*, (17)3, 402-412.
- Ibañez, J. (2014). *Por una sociología de la vida cotidiana*. Siglo XXI.
- Jentoft, N. (2017). Innovation practices in schools: The impact of different models of organization on the practice of Norwegian municipalities. *Improving Schools*, 20(2), 161-177.
- Klein, J.T. (2013). The Transdisciplinary Moment(um). *Integral Review*, 9(2), 189-199.
- LOMLOE (2020). *Ley Orgánica de Modificación de la LOE*. Boletín Oficial del Estado (España), 30 de diciembre de 2020, 340, 17264, 1-83.
- Morey, M. y Vecina, C. (2021). La atención a la diversidad cultural en los centros de máxima vulnerabilidad: la respuesta del claustro como eje vertebrador de la inclusión. En A.S. Jiménez, M. Vergara, E.M. Rainha, M.A. Martín y M. Cáceres, (Coords.), *Construyendo juntos una escuela para la vida* (pp.67-73). Dykinson.
- Naciones Unidas (2018). *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).
- Ricardo, C. y Medina, A. (2013). Actitudes y creencias de la competencia intercultural en profesores virtuales. *Ingeniería y desarrollo*, 31(2), 272-290.
- Romero, J.R., Vega, C.E. y Campoy, T.J. (2021). Cuestionario para la evaluación de competencias interculturales. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 14(1), 108-118.
- Slot, P., Romijn, B. y Nata, G. (2019). *A Virtual Learning Environment model of professional development aimed at enhancing diversity and inclusiveness*. ISOTIS <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/127837/2/408007.pdf>
- Sotelino-Losada, A., Santos-Rego, M. A. y García-Álvarez, J. (2019). El aprendizaje-servicio como vía para el desarrollo de competencias interculturales en la Universidad. *Educatio Siglo XXI*, 37, 73–90. <https://doi.org/10.6018/educatio.363391>
- Vecina, C., Morey, M., Vallespir, J. y Rincón, J.C. (2021). Escuelas y comunidad: la colaboración entre centros educativos y recursos del entorno como base para la

atención a la diversidad cultural. En F. Hinojo, S.M. Arias, M.N. Campos y S. Pozo, (Eds.), *Innovación e investigación educativa para la formación docente* (pp.455-469). Dykinson.